

O paradigma emergente da educação: O professor como mediador de emoções

Patrício Arruda, Marina

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Patrício Arruda, M. (2012). O paradigma emergente da educação: O professor como mediador de emoções. *ETD - Educação Temática Digital*, 14(2), 290-303. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-408879>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>



O PARADIGMA EMERGENTE DA EDUCAÇÃO: O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE EMOÇÕES

THE EMERGING PARADIGM OF EDUCATION: THE TEACHER AS A MEDIATOR OF EMOTIONS

Marina Patricio Arruda¹

INICIANDO A REFLEXÃO

Este ensaio tem como propósito refletir e atualizar o conceito de mediação que, minado por incertezas e opacidade, requer um novo exercício de compreensão, de modo a favorecer a renovação da nossa capacidade de agir e educar. Mais do que qualquer outra estratégia de ação, caberá ao professor assumir-se como mediador de emoções num mundo cujas relações sociais se apresentam cada vez mais complexas.

No marco de várias contradições, a escola é pressionada a revisar-se como uma instituição transmissora de conteúdos tradicionais inerentes a sua função educadora, alterando esta função para uma maior complexidade. De maneira sistemática, é necessário privilegiar capacidades mais complexas, potencializando no sujeito que aprende a articulação entre o raciocínio lógico (razão) e a sensibilidade humana (emoção), diante do desafio de mediar os conflitos sociais que prejudicam uma convivência saudável.

É preciso renovar o modo de pensar a sociedade e refletir sobre uma postura mais integradora, para que os sujeitos sociais possam seguir sua trajetória humana. Para tanto, alguns paradigmas e posturas precisam ser revistos. Vivemos um momento de transição paradigmática, como designa Santos (2000).

Essa reflexão², retomada no campo da Educação, área do conhecimento em que atuo, diz respeito ao desafio da “reforma do pensamento” recomendada por Morin (2000, p. 20); e sugere caminhos inovadores para a prática pedagógica que assumimos.

¹ Doutora em Serviço Social, pós-doutoranda em Educação pela PUCRS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: marininh@uniplac.net – Lages, SC, Brasil.

² Retomo aqui uma discussão iniciada na minha Tese de Doutorado em Serviço Social (PUCRS, 2003), na qual problematizei, dentre outras questões, a mediação de emoções.

Recebido em: 06/11/2011 / **Aprovado em:** 17/09/2012.

Morin, em *Educar para a era planetária* (2003), tentando alertar-nos sobre o paradigma da simplificação que permeia nossas ações, lança questionamentos pertinentes sobre nosso sistema educacional baseado na separação dos conhecimentos/disciplinas. Defensor do pensamento complexo, o autor tece sua crítica, mostrando que os conhecimentos que construímos não se comunicam, pois aprendemos a separá-los para a análise e ainda não aprendemos a relacioná-los. Chama-nos a atenção para o fato de que não há só razão, no desempenho de uma profissão; há também o desejo, a política, a crença, as emoções.

No campo das ciências, as relações humanas proclamam um conhecimento humano, sempre provisório, sujeito a novas e ininterruptas elaborações. Entretanto, por muito tempo nos entregamos à racionalização (modelo mecanicista e determinista), buscando um sistema lógico, perfeito e fechado para apoiar a ação pedagógica do professor acostumado a “transmitir conhecimento”. Romper com esta razão absoluta inclui uma racionalidade aberta, capaz de dialogar e debater ideias (MORIN, 2000, p. 23). Hoje, o racionalismo não pode seguir ignorando subjetividades, afetividades e emoções, porque já reconhece os limites da lógica pura.

Vale esclarecer que o conhecimento não passa de uma tradução, de uma reconstrução que comporta risco de erro, ilusão e cegueira (MORIN, 1998). Além do erro, há também a marca da cultura, por meio não só da linguagem, mas também das ideias fortes, das crenças. Em geral, quando a marca de uma cultura é muito forte, ela impede que as ideias diferentes se expressem. Nesse sentido, há que refletir ainda sobre os determinismos culturais que acabam por nos impor certos conformismos cognitivos. É o que Morin chama de “*imprinting cultural*”, marca que nos leva a desconsiderar tudo aquilo que não está de acordo com as nossas crenças (MORIN, 1998, p. 35). Este selo cultural é capaz de assegurar a invariância das estruturas que nos governam, impedindo-nos de ver que as ideias se movem e se reorganizam. Felizmente, o conhecimento evolui por entre brechas e desvios que possibilitam evolução e mudança nas estruturas de reprodução.

Há uma tendência a ver certos dogmas se consolidarem e durarem. Em se tratando do sistema educacional, o paradigma da “simplificação” nos fez reduzir o que é complexo ao simples. Tal visão ainda mutila nosso conhecimento e impede o conhecimento do complexo. É preciso estar alerta para o perigo da posse pelas ideias: nós as possuímos, mas elas também nos possuem. Então, como não ser possuído por ideias paralisantes? Como rever conceitos e paradigmas educacionais? Por que um professor mediador de emoções?

REVENDO O CONCEITO DE MEDIAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES PRÁTICAS

De um modo geral, as investigações em ciências sociais e humanas são atravessadas por revisão de conceitos. Na dinâmica dos debates entre os “modernos e os pós-modernos” (LATOUR, 2000), registra-se a evolução e, mesmo, a emergência de conceitos que possam responder às condições contemporâneas da vida. Da tradição da ciência moderna que busca a elucidação de essências, a ciência pós-moderna inclui perspectivas construcionistas centradas em processos relacionais que rejeitam o dualismo entre sujeito e objeto, mas reconhecem a contingência material, histórica e cultural das maneiras de explicar a realidade.

O processo de construção do conceito de mediação também sofre de reformulações – estas ocorrem na medida em que se transformam e complexificam as relações sociais. Assim, a atualização do conceito de mediação torna-se necessária, considerando que seu trânsito por diferentes terrenos lhe confere configurações variadas que, muitas vezes, se interpenetram ou existem em conflito. Para tanto, convém recordar as origens e os percursos dessas ideias, como forma de utilizá-las de forma consequente.

De um modo geral, cada paradigma acaba por delimitar essa construção. O fato é que as profundas transformações históricas implicam uma mudança nos próprios conceitos que utilizamos. A conceituação que estabeleço se desenvolveu a partir de um olhar que se formou na interface entre a Sociologia, o Serviço Social e a Educação, áreas distintas pelas quais transitei e me formei.

A noção de mediação está presente em diferentes raciocínios. Abstraídas as especificidades, pode-se dizer que este é o processo pelo qual a relação entre dois polos, de algum modo, separados se torna possível através de um agente de intermediação. Essa é uma observação à qual se chega quase pelo senso comum, pois a mediação é comumente compreendida a partir do significado da ação de fazer ponte ou fazer comunicarem-se duas partes. Entretanto, a mediação não é apenas uma ideia abstrata; é a própria relação.

Hoje, torna-se importante a composição de uma visão mais abrangente para perceber “o que é tecido junto”. Na perspectiva da Teoria da Complexidade proposta por Edgar Morin, a construção do conhecimento respaldada pelo “paradigma da simplificação” passa a ser questionada pela segmentação entre as diferentes noções que aparentemente tendem a se

excluir como sujeito/objeto, mediação/mediador. Para o pensamento complexo, é preciso juntar o que por tanto tempo andou desconjuntado.

O conceito de mediação, na perspectiva da simplificação, remete a “... um procedimento de resolução de disputas no qual um terceiro neutro – o mediador – facilita as negociações entre as partes para ajudá-las a chegar a um acordo” (SCHNITMAN, 1999, p. 189). Esse termo é utilizado para definir um processo ao longo do qual uma terceira pessoa dita “imparcial” busca ajudar os demais integrantes a se comunicarem, a escolherem e a se envolverem na resolução de um conflito³. Entretanto, essa imparcialidade já é considerada como um dos pontos mais controversos e discutidos da mediação, pois, independentemente da profissão de origem, o mediador possui estilos e opiniões diversificadas, além de encontrar-se implicado no processo em que se encontra inserido⁴. Cada mediador tem o seu conhecimento organizado a partir de um determinado ponto de vista ou visão de mundo. Como prática profissional, esta, como qualquer outra, pressupõe habilidades e competência profissional.

Com o passar dos anos, o conceito de *mediação* institucionalizou-se em comunidades acadêmicas, e também fora delas, sendo cada vez mais utilizado para tratar uma gama variada de conflitos de trabalho, de negócios, de família, de organizações. Recentemente, profissionais e estudiosos insistem em chamar atenção sobre os limites da mediação na resolução de problemas, na qual o mediador identifica as necessidades individuais dos disputantes, tentando, então, um acordo que maximizará ganhos mútuos (SCHNITMAN, 1999, p. 7). Emergem ideias respaldadas pela abordagem metacognitiva⁵, que permitem ao mediador evitar práticas estritamente lineares e propor um trabalho a partir de uma experiência orgânica de aprendizagem, incluindo planejamento e avaliação, para a modificação ininterrupta dessas práticas.

Se considerarmos que nossa cultura privilegiou um paradigma fundado na lógica determinista e dual, poderemos compreender o quanto essa simplificação limitou as soluções

³ Essas normas são recomendadas para programas de mediação nos tribunais, conforme a referência: “Centro para la Resolución de Disputas, Instituto de Administración Judicial, EEUU”, utilizada em nota de rodapé por Schnitman e Littlejohn (1999, p. 203).

⁴ Para Ardoino (1992, p. 1-8), a implicação, no campo das ciências sociais, permanece ligada às noções de interações, processos e alterações que postulam o reconhecimento de um registro histórico e temporal. Boa parte da importância da implicação está no fato de que esta retoma a questão antiga da subjetividade. Por outro lado, esta noção pode representar, na construção de trabalhos científicos, um ruído que perturba o conhecimento. Entretanto, a implicação pode ser vista como uma particularidade impossível de eliminar, incontornável, pois é parte integrante da realidade vivida ou observada.

⁵ Essa abordagem equivale à abordagem complexa e, pelas palavras de Morin, sugere a construção de um pensamento complexo capaz de elaborar um metaponto de vista, aquele capaz de enxergar um fenômeno em interação.

possíveis, resistindo, por um longo tempo, à adoção de metodologias inovadoras, abertas à coparticipação e à responsabilização no encaminhamento de soluções. A atual complexidade das relações sociais clama por uma resolução de conflitos de forma consensual, e alguns resultados mostram que as pessoas elaboram estratégias em suas próprias práticas com o intuito de reorganizá-las.

As metodologias para a resolução alternativa de conflitos favorecem o respeito às diferenças, a coordenação na complexidade e a contradição, a estruturação de acordos e a construção cultural de práticas democráticas não-restritas exclusivamente a experts. Sendo assim, não só são importantes como uma maneira de resolver disputas, como também uma forma de promover a participação e a colaboração nas bases das comunidades. (SCHNITMAN, 1999, p. 18).

A resolução de conflitos, numa perspectiva de complexidade, se apoia no funcionamento de redes com interesses e propósitos compartilhados que fomentam a gestão, a participação e o aparecimento de novas comunidades de interesse. No caso particular das organizações comunitárias, esses métodos reduzem a dependência de intervenção e promovem a autogestão participativa. As metodologias para a resolução alternativa de conflitos podem ser definidas como práticas emergentes que operam entre o existente e o possível.

As “[...] relações humanas são ricas em evoluções imprevisíveis, podem apresentar formas complexas e fluxos turbulentos” (SCHNITMAN, 1999, p. 20). O enfrentamento deste desafio requer um mediador em condições de favorecer processos auto-organizativos. Esta noção remete a Prigogine (1992) e a seus trabalhos sobre auto-organização e teoria do caos; a Morin (1990) e à noção de complexidade; e a outros tantos pesquisadores que, ao longo do processo de cultura contemporânea, deixaram de apontar perspectivas isoladas. No *paradigma da simplificação*, os acontecimentos podiam ser explicados a partir de leis gerais e imutáveis, e essa lógica favoreceu o desaparecimento progressivo do sujeito, permitindo que, ainda hoje, se discutam realidades aparentemente sem ele. Numa outra perspectiva teórica, desenvolveram-se práticas de implementação de diálogos que buscam devolver o sujeito ao centro do processo social.

Morin (1999) aborda a “transdisciplinaridade” como um modo de ser do educador, aquele que busca estabelecer relações entre as disciplinas, possibilitando a construção de novos conhecimentos a partir de novas articulações. Sua crítica visa ao fim das fronteiras disciplinares que permitiram as hiperespecializações dos pensamentos.

É nessa brecha que o professor pode se colocar como um mediador, um elemento articulador, aquele que ficará atento às possibilidades de mediação do diálogo, enfatizando processos emergentes de aprendizagem e articulando saberes. Aqui não está em jogo o monitoramento hegemônico, e, sim, a compreensão da evolução do conflito, focalizando emoções, intenções, crenças, tramas dialógicas e os domínios simbólicos dos envolvidos no processo.

A proposta de Schnitman e Litlejohn (1999, p. 33) é que a mediação, ao se estabelecer em meio à dinâmica de conversações, possa ser recriada a cada momento e não estabelecida a partir de um modelo *a priori*: “[...] atuaremos de baixo para cima, ou seja, partamos para o mundo da ação”.

Os mediadores estarão, então, ante o desafio de encontrar condições conversacionais de potencial transformador. O que se busca para a mediação não é um conjunto de regras genéricas para o diálogo; ao contrário, espera-se fomentar ações por meio de vocabulários que liberem um conjunto de estratégias de dinamização.

Não nos podemos esquecer de que os mediadores vêm, na sua maioria, das áreas jurídico-legais e da saúde mental, tendo assimilado teorias e habilidades próprias a esses campos. A questão da neutralidade, no sentido de não emitir opiniões provenientes de tais campos, parte da ideia de que é mais fácil conduzir a mediação como uma negociação puramente legal. Aqui o poder está nas mãos dos advogados, enquanto a parte interessada fica excluída do processo — essa é a chamada “mediação avaliadora” (SCHNITMAN; LITTLEJOHN, 1999, p.85), na qual um terceiro avalia sob o ponto de vista legal. Por outro lado, essa discussão considera a mediação como prática indissociável do mediador e não como técnica de interação ou arbitragem, conforme a profissão de origem costuma tratá-la, e, dessa forma, vários elementos fundamentais variarão. A ciência já decretou o fim da neutralidade do pesquisador. Por sua vez, o mediador também não é neutro quanto ao procedimento que deve guiar; sua intervenção se constitui sempre de procedimentos e estratégias permeadas de teorias, escolhas e significados que conduzem suas opções e seu plano de ação pedagógica.

Para transformar essa prática, é preciso pensar na perspectiva das relações, criar novos níveis de consciência e reconhecimento pelas partes envolvidas em um conflito. É por meio do diálogo que as pessoas podem atingir uma maior clareza sobre suas próprias ideias e sobre as ideias dos outros. O diálogo é um processo no qual a complexidade de uma questão

pode ser descoberta. Ele pode não levar necessariamente a um acordo, mas pode gerar o entendimento e o respeito mútuo. Assim, o desafio do mediador está em assegurar intervenções dialógicas, pois o “[...] nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio” (BAKHTIN, 1992, p. 317).

O diálogo seria, então, essa capacidade geradora da mediação. Enfim, vivemos em um mundo complexo e globalmente interconectado e, para entender este mundo, precisamos pensar sistemicamente - em termos de relações, conexões e contexto.

Por diferentes caminhos reflexivos, pude perceber que o conceito de mediação se complexificava e, na leitura de Capra (1996), vi a real necessidade de compreender a mediação como um sistema vivo. A revolução da física moderna pôde prenunciar uma revolução em todas as ciências e uma transformação da nossa visão do mundo. O pensamento complexo nos dá a possibilidade de considerar os fenômenos como uma teia de relações e não mais como um sistema mecânico inspirado no funcionamento de um relógio. Assim, a mediação que se estabelece a partir de um conjunto de estratégias complexas de potencial transformacional fomenta e promove uma prática emergente, na qual os conflitos fazem parte de experiências de vida e são também positivos. A mediação, por ser uma prática que se desdobra a partir de cada mediador, é suficientemente ímpar e distinta, e isso impede qualquer tentativa de padronização simples e reducionista.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE EMOÇÕES?

Na educação, a mediação surge como possibilidade de levar adiante novas posturas voltadas à tolerância e ao respeito a diferentes visões de mundo dos envolvidos no processo de aprendizagem. O professor, como mediador de conflitos e emoções, incorpora uma prática na qual o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças e às emoções indicam a possibilidade de inverter a lógica de uma prática “de transmissão de conhecimento e prescritiva” para outra construída na perspectiva da relação.

Trata-se de uma mudança paradigmática para a educação: educadores aprendem ao mesmo tempo que os educandos. Essa transição refere-se a mudanças metodológicas paradigmáticas, que colocam em xeque o ato de ensinar e de aprender. Com o avanço das ciências cognitivas é que surge a possibilidade de reexaminar a maneira como o conhecimento é aprendido, sem que seja ensinado. Nesse paradigma de complexidade, educar é, fundamentalmente, criar condições para a experiência de aprendizagem (ASSMANN, 2000).

Essa nova compreensão é baseada nos conceitos da dinâmica não linear. Dentro dessa perspectiva, a dinâmica da autogeração foi identificada como uma das características fundamentais da vida pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela, que lhe deram o nome de *autopoiese*⁶. Assim, os aforismos de Maturana (1998) também são aforismos desta discussão que procura não perder de vista o *ser e o fazer humanos*. Para Morin (1990), a auto-organização viva é uma organização que incessantemente se autorrepara e se autorreorganiza.

Perturbações significativas advindas do meu campo de atuação como profissional da educação permitiram também minha auto-organização, desencadeando mudanças estruturais na minha forma de conduzir e compreender o ato de educar. A mediação pôde ser percebida como uma prática incorporada e não como uma técnica de intermediação, conforme já destaquei no texto.

No campo da educação, a mediação de conflitos, a intervenção, o diálogo se fazem cada vez mais necessários, mas, até bem pouco tempo, era comum encontrar prescrições que aconselhavam a evitar tratar as expressões emocionais na educação. Hoje, já se sabe que lidar com as emoções é a forma mais clara de lidar com as “questões reais” da vida. A emoção é, antes de tudo, uma forma rica de expressão que pode revelar pontos de vista e informações úteis para fomentar o processo educacional.

É preciso permitir que nossos alunos expressem suas emoções. A raiva, a frustração, a mágoa, a alegria contêm incertezas perturbadoras que refletem oportunidades importantes de problematização e reconhecimento. Aceitar a ideia de que o que distingue o homem dos animais é a razão (racionalidade) é manter uma visão estreita e limitada baseada numa cultura que desvaloriza as emoções. Entender que todo sistema racional tem um fundamento emocional é aceitar que determinadas situações emocionais abalam sobremaneira a razão; “[...] quando falamos em emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que um animal se move” (MATURANA;VARELA, 1997, p. 22). Assim, não há ação sem emoção: esta guia nossos atos.

Mas ainda hoje os termos “razão” e “emoção” são tratados como antagônicos e oponentes. O pensamento simplificador vê a emoção como algo a ser controlado a todo o tempo pela razão, esta considerada soberana. E a própria história do Ocidente foi pautada na busca de uma razão “não perturbada” pelos desejos e pela paixão. Por um longo tempo, o homem apostou numa razão sábia e neutra, em oposição a uma razão passional. Desde os

⁶ Segundo Capra (2002, p. 27), este conceito pode ser literalmente compreendido como “autocriação”.

primórdios da Sociologia, Augusto Comte (1798-1857) já buscava uma ciência positivista que mantivesse separadas a razão e a emoção, para garantir a objetividade no estudo dos fenômenos.

Ao contrário dessa visão, hoje se vislumbram perspectivas que consideram cega a razão despida de emoção, a partir de uma crítica à ideia de que a racionalidade seja uma característica definitiva e constitutiva da mente humana. Foi justamente no conflito entre razão e emoção que a razão se impôs e favoreceu o consequente apagamento de nossas emoções. Maturana e Varela (1997) ajuda-nos nesta compreensão, ao afirmar que o fundamento da razão não se encontra nela mesma, mas, sim, na emoção, que acaba por determinar o domínio de realidade no qual vivemos e, portanto, determina também o domínio de racionalidade por meio do qual geramos nossos argumentos.

Nessa perspectiva, as “emoções” passam a ser vistas como disposições corporais para o agir. Na vida cotidiana, o que distinguimos com a palavra “emoção” são condutas (medo, agressão, ternura, indiferença). Dito de outro modo, é a emoção (domínio de ação) que desencadeia uma ação. Maturana ainda ressalta que “se quisermos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção” (MATURANA; VARELA, 1997, p. 30).

As emoções são dinâmicas corporais (condutas) que nos levam a agir de um modo e não de outro. Sendo assim, quando muda nossa emoção, muda também a nossa estratégia em relação à construção de nossos argumentos e de nossas conversações.

Observa-se que o conceito emergente de mediação vem tensionado pelo antagonismo entre o paradigma clássico e o paradigma da complexidade. Vivemos uma transição paradigmática que nos permite perceber a indissociabilidade entre razão e emoção. Para Santos (2000), quando tomamos consciência da necessidade de mudança, inicia-se um processo de transição paradigmática – ou seja, o trânsito de um paradigma para outro –, o que pode levar muitos anos, até séculos.

Nessa transição conceitual, “mediação” seria, então, um processo de conversação: para alcançá-la, precisamos dialogar no sentido de “dar voltas com mundos diferentes”. Mas de que forma poderemos nos preparar para mediar emoções? Como nos tornar mediadores de emoções?

Vários autores já revelaram a preocupação com as implicações do papel do educador/mediador, entre os quais Freire e Shor (1986, p. 117, grifo dos autores):

O educador continua sendo diferente dos alunos, mas – e esta é, para mim, a questão central – a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de libertação, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne “antagônica”. A diferença continua a existir! Sou diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário.

Na perspectiva da dialógica freireana, o educador não é um transmissor de informações descontextualizadas da realidade dos sujeitos com quem atua. Ele também não se restringe a um facilitador de aprendizagens, como várias perspectivas pedagógicas de cunho não diretivo propuseram em diferentes momentos da História da Educação. O educador seria, então, um sujeito indispensável ao diálogo entre homens que pronunciam o mundo — não do pronunciar de uns a outros, mas, sim, num ato de cocriação entre sujeitos dialógicos, tendo em vista a libertação dos homens (FREIRE, 1987).

Assim, vale destacar a diferença entre o educador como “facilitador e [como] mediador” (ARRUDA et al., 2008). O educador como facilitador assume o papel de apoiador, e, neste encaminhamento, o processo educativo estaria centrado no educando, delegando ao educador a função de motivar, estimular e deixar fluírem as motivações do aluno. Quanto a esse aspecto, Freire e Shor (1986) avaliam que não é preciso negar o papel diretivo e necessário do educador, mas é preciso que o educador se considere dono dos objetos que estuda com os alunos. São os “objetos de estudo” que estimulam sua curiosidade e entusiasma os alunos. Existe a necessidade de “juntos iluminar o objeto” nos espaços de aprendizagem.

A segunda imagem – o educador como mediador – é mais diversificada em seu uso, com maior ênfase ao mediador do processo dialógico no qual novos conhecimentos são produzidos pelos grupos, ou seja, educador e educandos produzem conjuntamente, movimento propício ao aprendizado mútuo. Sendo esse o entendimento sobre o educador mediador do e no processo de construção de conhecimento, avançamos para a noção de emancipação social que favorece a educação de sujeitos problematizadores de suas realidades (AMÂNCIO, 2004).

Dessa forma, o mediador que problematiza a realidade com os educandos é, ao mesmo tempo, mediado pelo movimento de ação-reflexão-ação (FREIRE, 1987), no qual todos os sujeitos se transformam, porque educandos e educadores serão capazes de

ressignificar os próprios saberes e a própria leitura da realidade. Por esse caminho, fica claro que o educador não é apenas um facilitador, mas um mediador implicado no processo que medeia.

Interiorizar condições de existência do educador como mediador não é adquirir “um certo perfil”, mas incorporar valores e saberes em meio a diferentes conversações. Maturana e Varela (1997) definem o “conversar” como esse entrelaçamento entre emoções e linguagem, destacando que é por meio do conversar que novos domínios de consensualidade irão surgir. A razão nos move apenas através das emoções que surgem em nós no curso de nossas conversações (ou reflexões), no fluir entrelaçado de nosso linguajar e emocionar.

Nós, seres humanos, não somos animais racionais. Nós, seres humanos, somos animais que utilizam a razão, a linguagem, para justificar nossas emoções, caprichos, desejos, e, nesse processo, nós os desvalorizamos porque não percebemos que nossas emoções especificam o domínio de racionalidade que usamos em nossas justificações. Mas, ao mesmo tempo, somos animais que, através da razão, através da linguagem, podemos vir a ser conscientes de nossas emoções, e então experienciamos sua mudança, e nisso o amor é central (MATURANA; VARELA 1997, p. 186).

Se existimos no conversar, só podemos resolver nossas divergências conversando, porque, ao conversar, nossas emoções mudam e, ao mudarem, os desacordos podem desaparecer. Maturana aproveita a etimologia da palavra “conversar” (*cum versare*) para definir este termo como um “dar voltas juntos”. Porque vivemos às voltas com os outros, nosso emocionar é fruto da nossa história de convivência com outros seres humanos. Assim, adquirimos nosso emocionar através das diferentes redes de conversações e de relações das quais participamos.

Por que o professor precisa aprender a mediar emoções? Porque o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente para a aprendizagem significativa. O ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional e, como tal, deve ser percebido e respeitado. Mediar emoções é também romper com posturas de uma prática prescritiva, objetiva e autoritária, para aprender a atuar captando paixões, angústias, medos ou alegrias; é “dar voltas com” universos de emoções.

Convém ainda destacar que a unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano (MORIN, 2000). Assim, a consciência dessa identidade complexa da condição humana deveria ser o objeto essencial da educação. O conhecimento não é um

espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções ou sinais captados pelos sentidos, que podem nos levar a inúmeros erros de percepção e, por consequência, de encaminhamento de nossas ideias. Em meio à dinâmica da construção da ciência, acreditou-se na possibilidade de eliminar o risco de erro, excluindo toda a afetividade e as emoções que poderiam cegar-nos. Mas felizmente se descobriu que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, da curiosidade, da paixão, da emoção, que são a mola da educação.

Não reconhecer o fundamento emocional do racional é fazer de nossos conceitos uma espécie de viseira que limita nossa reflexão. Geralmente, não refletimos sobre nossos conceitos, porque os aceitamos como “prontos e duráveis”; e seguimos acatando-os, sem questionamentos. Entretanto, o exercício da mediação, ao ser repensado, permitiu-nos conferir à nossa prática pedagógica novos significados.

Para a educação do século XXI, não basta o domínio de uma técnica: é preciso agenciar os sentidos para uma experimentação. “O aprender a aprender” é indissociável do aprender a atuar, e o que resulta desse processo de aprendizagem permanente não são apenas regras ou hábitos (KASTRUP, 1999). Aprende-se para continuar aprendendo e inventando a si mesmo e ao mundo. Portanto, não se trata de um aprendizado com lógica, mas de um aprendizado com emoção.

PARA SEGUIR REFLETINDO

Vivemos um tempo de incertezas e insatisfações cuja força é capaz de corroer a base do conhecimento estabelecido ou, mesmo, de sacudir paradigmas ocultos que governam a organização das ideias. Esta crise de reflexividade associa-se à crise das ideias, pois, no campo científico, recusam-se as ideias generalizantes, por considerá-las vazias (MORIN, 1998, p. 91). O contraditório é que nossa época produz, ao mesmo tempo, cegueiras e elucidações, ambas sem precedentes.

Enfim, estudar fenômenos complexos é uma tendência de nossa época, e vários são os cientistas e os pesquisadores envolvidos na busca de fundamentação para um novo paradigma científico capaz de revolucionar nosso processo de conhecimento. A “prática da mediação” é plena de “virtualidade”; essa prática não se “ensina” nem está no espaço do discurso, mas nos espaços da ação. Somos todos aprendentes e potencialmente mediadores de relações complexas, pois vivemos um tempo no qual a intolerância humana só faz aumentar a

tensão planetária que brota da insegurança, do desrespeito e da discórdia. Dessa forma, é preciso pensar que o professor mediador tem um papel fundamental na mudança de mentalidade da humanidade.

Para finalizar provisoriamente esta reflexão, cabe a ressalva de que o conceito de mediação não se esgota no pensamento complexo; desse novo paradigma emergem possibilidades novas para a reflexão sobre o professor mediador, o que pode significar uma mudança paradigmática para a educação.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Cristhiane. **Educação popular e intervenção comunitária**: contribuições para a reflexão sobre empoderamento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004

ARDOINO, Jacques. **La implication**: se former. Lyon, 1992.

ARRUDA, Marina Patrício et al. Educação permanente: uma estratégia metodológica para os professores da saúde. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, dez. 2008. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 06 nov. 2011.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, SP: Hucitec, 1992.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo, SP: Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, SP: Cultrix, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987. p. 79.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986, p. 117.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas; São Paulo, SP: Papirus, 1999.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo, SP: UNESP, 2000.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco Garcia J. **De máquinas e seres vivos: autopoiese: a organização do vivo**. 3. ed. Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 2. ed. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, Edgar. et al. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. Por uma Reforma do Pensamento. Tradução Marcia Cavalcanti Ribas. In: PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). **O pensar complexo Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

PRIGOGINE, Ilya. **Entre o tempo e a eternidade**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1992.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas em mediação**. Trad. Marcos AG Domingues e Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Art Med, 1999.

SCHNITMAN, Dora; LITTLEJOHN, Stephen. **Novos paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Como citar este artigo:

ARRUDA, Marina Patricio. O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções. **ETD – Educ. temat. digit.**, Campinas, SP, v.14, n.2, p.290-303, jul./dez. 2012. ISSN 1676-2592.